

Title	Роль и место родного языка при обучении неродному языку : в психолингвистическом аспекте (2)
Author(s)	Хаясида, Рие
Citation	大阪外国語大学論集. 4 p.27-p.48
Issue Date	1990-12-15
oa:version	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/79510
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

Роль и место родного языка при
обучении неродному языку
(в психолингвистическом аспекте).—— < 2 >

Риэ ХАЯСИДА

異言語教育における母語の役割と位置

—— 言語心理学的観点より —— (2)

林 田 理 恵

学習言語でのコミュニケーション活動を学習者に首尾よく習得させる上で、母語の位置と役割をいかにとらえていけばよいか、異言語と母語による発話形成プロセスの言語心理学的観点からの対照分析が必要なことを前論文で提示した。それをうけて、当論文ではまず、発話形成プロセスの操作メカニズムの各段階を詳細に検討し、各言語に特有な操作メカニズムが存在する一方で、各言語共通の操作メカニズムというものも観察できることを明らかにする。各言語に特有な操作メカニズムは、異言語学習の際には当然新たに習得することが必要となるが、一方、各言語共通の操作メカニズムについては、さらに、母語の操作メカニズムの異言語への完全な転移という形での移行が可能なものと、母語の操作メカニズムをベースとして、異言語での発話の際にその矯正過程が必要なものと2つに分けることが出来る。すなわち、この各言語共通の操作メカニズムというものの転移、矯正ということを有効に活用することが、異言語学習を効率化する上できわめて重要な点となるのである。特に、その矯正過程を学習過程にいかに取り入れるかは、異言語学習の成否を分ける点として注目されなければならないだろう。そしてその矯正過程をスムーズに行なう為にこそ、異言語と母語による発話形成プロセスの操作メカニズムの言語心理学的観点からの対照分析を行ない、その結果明らかになった異同点を学習者に認識させることが必要になってくるのである。当論文の後半部では、以上の論点を証明する為に、上で見た発話操作メカニズムの対照分析をベースにしたロシア語動詞の語結合の実験学習の具体例を紹介する。

< 4 > Психологическая структура процесса речевого действия.

4 – 0

Прежде чем попытаться рассматривать целый процесс порождения речевого высказывания, мы должны изложить, как понимаются нами такие основные для рассмотрения этого процесса категории, как речевая деятельность, речевое действие, речевой акт.

4 – 1 Речевая деятельность, речевое действие и речевой акт

В последние годы в лингвистике распространяется теория речевых актов, которая формируется с начала 70-х гг. нашего столетия в работах Дж. Остина, Дж. Серля, П. Стросона. Предложения, на которые обратил внимание Остин, представляют собой не обычные сообщения, несущие некоторую информацию. Они скорее эквивалентны действию, поступку, определенной акции, иной раз чреватой серьезными последствиями. «To say is to do something» (Сказать что-либо значит совершить некоторый поступок) — писал Остин [Austin, 1962, с. 12]. Существенно, что в рамках теории речевых актов высказывание рассматривается как трехуровневое образование. В него входит, во-первых, произнесение — локутивный акт (locutionary act). Целенаправленность превращает речение в иллокутивный (т. е. коммуникативный) акт (illocutionary act), в основе которого лежат иллокутивные силы (illocutionary forces), и перлокутивный (воздействующий) акт (perlocutionary act).

Дж. Остин выделяет пять общих классов речевых актов, различающихся своей коммуникативной значимостью :

- 1) вердиктивы или «судейские акты» (verdictives), содержащие суждение о чем-либо ; ср. *Я считаю, оцениваю, полагаю, нахожу* и т. п. ;
- 2) акты побуждения (exercitives) ; ср. *Я приказываю, советую, побуждаю, отговариваю* и т. п. ;
- 3) акты обязательства (commissives) ; ср. *Я обязуюсь, обещаю, даю слово, клянусь* и т. п. ;
- 4) формулы социального этикета, обычно выражающие реакцию на поведение других людей (behabitives) ; ср. *поздравляю, прошу извинения, беру свои слова обратно, выражаю сочувствие* и т. п. ;

- 5) интродукции, эксплицирующие функцию реплики в коммуникации (expositives) ;
ср. *Я отвечаю, возражаю, соглашаюсь* и т. д. [Austin, 1962, с. 99].

В центре внимания Серля также находится речевой акт, представляющий собой единицу коммуникации. В речевом акте, по Серлю, одновременно присутствуют три аспекта :

- 1) произнесение высказывания, или utterance act;
- 2) референция и предикация, соответствующие пропозициональному акту ;
- 3) реализация коммуникативного намерения, или иллокутивный акт.

И определяя таксономию иллокутивных актов, он формулирует несколько взаимонезависимых оснований для классификации речевых актов :

- 1) намерение говорящего ;
- 2) соотносительное социальное положение говорящего и слушающего (ср. различие между приказом и просьбой) ;
- 3) различие в пропозициональном содержании ;
- 4) отношение обозначаемого события к интересам собеседников (ср. жалоба, предупреждение, хвастовство и пр.) ;
- 5) психическое состояние говорящего (ср. утверждение, предположение, уверенность и пр.) ;
- 6) функция в коммуникации (ср. ответ, возражение, разъяснение и др.) [Searle, 1969, с. 47].

Как можно заметить, в трактовке речевого акта Остина и Серля подчеркивается его прагматический аспект.

Основное значение работ Остина и Серля состояло в том, что в ней четко намечен подход к речи как одному из видов целенаправленной человеческой активности, поиск общей теории деятельности, включающей как теорию действия, так и теорию речи. Однако в их теории речевой акт рассматривается только как одно действие говорящего, и там игнорируются когнитивный, познавательный аспекты речи.

Отличая от речевого акта, мы под речевой деятельностью понимаем специфическую форму, один вид человеческой деятельности. В качестве минимальной единицы речевой

деятельности нами рассматривается не статический коррелят того или иного сегмента текста в психике носителя языка, а элементарное действие, элементарная «клеточка» деятельности, обладающая всеми ее признаками. То есть речевая деятельность характеризуется, как и всякая другая деятельность человека, мотивированностью, целенаправленностью, предметностью, структурностью.

С помощью языка осуществляются деятельность познания и коммуникативная деятельность. Когда под познанием мы понимаем расширение круга знаний и умений индивида и общества, деятельность познания — специфическое взаимодействие человека как субъекта познания и объективной действительности как его объекта при помощи языка, и в этом реализуется мысль как отражение в сознании человека связей и отношений объектов и явлений реального мира, существующих вне зависимости от человека.

Рассматривая соотношение коммуникативной деятельности и деятельности познания, Л.С.Выготский отмечал следующим образом: «Общение, не опосредованное речью или другой какой-либо системой знаков или средств общения, как оно наблюдается в животном мире, делает возможным только общение самого примитивного типа и в самых ограниченных размерах. В сущности, это общение, с помощью выразительных движений, не заслуживает даже названия общения, а скорее должно быть названо заражением. Испуганный гусак, видящий опасность и криком поднимающий всю стаю, не столько сообщает ей о том, что он видел, а скорее заражает ее своим испугом.

Общение, основанное на разумном понимании и на намеренной передаче мысли и переживаний, непременно требует известной системы средств... Для этого чтобы передать какое-либо переживание или содержание сознания другому человеку, нет другого пути, кроме отнесения передаваемого содержания к известному классу, к известной группе явлений, а это... непременно требует обобщения... Таким образом, высшие присущие человеку формы психологического общения возможны только благодаря тому, что человек с помощью мышления обобщенно отражает действительность» [Выготский, 1956, с. 50–51].

Под коммуникативной деятельностью не следует понимать простую передачу от одного индивида к другому некоторой информации. Она обеспечивает любую другую деятельность, имея непосредственной целью либо овладение этой деятельностью, либо планирование этой деятельности, либо координацию ее.

В толковании И. А. Зимней речевая деятельность рассматривается как «специфическая форма человеческой деятельности, ее самостоятельный вид», и «активный,

целенаправленный, мотивированный, предметный (содержательный) процесс выдачи и (или) приема сформированной и сформулированной посредством языка мысли (волеизъявления, выражения чувств), направленный на удовлетворение коммуникативно-познавательной потребности человека в процессе общения» [Зимняя, 1989, с. 121, 133]. В то же время, как отмечал А. А. Леонтьев, речевая деятельность крайне редко выступает в качестве самостоятельного, законченного акта деятельности: в таком смысле она имеет место лишь в тех случаях, когда целью деятельности является само порождение речевого высказывания. Например, такой случай бывает в основном в процессе обучения второму языку. Что же касается собственно коммуникативного употребления речи, то в этом случае она почти всегда предполагает известную неречевую цель. Высказывание, как правило, появляется для чего-то. Мы говорим, чтобы достичь какого-то результата. Иными словами, речевая деятельность включается как составная часть в деятельность более высокого порядка. Речевая деятельность—это обычно не замкнутый акт деятельности, а лишь совокупность речевых действий, имеющих собственную промежуточную цель, подчиненную цели деятельности как таковой [Леонтьев, 1974; Леонтьев, 1969].

Мы под действиями понимаем «относительно самостоятельные процессы, подчиненные сознательной цели» [Леонтьев, Панов, 1963, с. 415].

4 — 2 Психологическая структура процесса речевого высказывания

4 — 2 — 0

Теперь мы будем подробно проанализировать структуру речевого действия (РД). При этом мы ограничимся рассмотрением процесса порождения речи, т. е. говорения, так как выработка необходимых речевых «автоматизмов», обеспечивающих реализацию высказывания—говорения является одной из основных задач обучения неродному языку.

В последние годы процесс порождения речевого высказывания является объектом пристального внимания психологов и психолингвистов. Целый ряд исследователей (Н. И. Жинкин, А. Р. Лурия, В. Ингве, А. А. Леонтьев, Т. В. Рябова, С. Е. Кацнельсон, Ч. Осгуд, Дж. Катц, Гж. Фодор, В. Пенфильд, Л. А. Чистович и др.) выдвинули различные схемы производства или порождения речевого высказывания. При рассмотрении процесса речепроизводства мы основываемся на концепции А. А. Леонтьева и И. А. Зимней.

Каждая деятельность, и в том числе речевая, имеет внутреннюю и внешнюю сторону.

Внешняя моторная, исполнительная сторона порождения речевого высказывания представлена артикуляцией, которая программируется и регулируется его внутренней стороной. В качестве внутренней стороны деятельности, осуществляющей организацию, планирование, программирование деятельности, выступают те психические функции, которыми она реализуется. Это — потребности и эмоции, мышление и память, восприятие и внимание. Сложное их единство рассматривается в качестве того психологического механизма, посредством которого реализуется деятельность вообще и речевая деятельность в частности. Так, в говорении такой внутренней стороной является процесс смысловыражения (или речепорождения).

Основываясь на том, что по структуре любая модель интеллектуального акта, и в том числе речевого, должна иметь как минимум четыре этапа, А. А. Леонтьев называет основные для продуктивных видов РД: а) этап мотивации высказывания, б) этап замысла, плана, в) этап осуществления замысла (реализации плана) и г) этап контроля и сопоставления [Леонтьев, 1969, с. 133, 153; Зимняя, Леонтьев, 1969, с. 146].

4 — 2 — 1 Первый этап процесса речевого высказывания

Первый этап процесса порождения высказывания — этап мотивации высказывания. Из целого ряда психологических исследований известно, что всякое человеческое действие причинно обусловлено и мотивировано необходимостью удовлетворения вызвавшей его потребности — «нужды», «необходимости» в чем-то. То есть, всякая деятельность обязательно характеризуется заранее поставленной конечной целью (и подчиненными ей промежуточными целями); деятельность и организуется, сознательно или бессознательно, как раз таким образом, чтобы оптимальными средствами достигнуть этой цели.

Человеческие потребности в типичном случае предметны, опосредствованы объектами деятельности. «Поскольку потребность находит в предмете свою определенность («опредмечивается» в нем), данный предмет становится мотивом деятельности, тем, что побуждает ее» [Леонтьев, 1981, с. 312]. «Мотив — это объект, который отвечает той или иной потребности и который, в той или иной форме отражаясь субъектом, ведет его деятельность» [Леонтьев, 1966, с. 5].

Источником РД во всех ее видах является коммуникативно-познавательная потребность. Эта потребность, находя себя в предмете РД, становится внутренним коммуникативно-познавательным мотивом этого действия. Иначе говоря, на этом этапе порождения мы получаем исходный «толчок», заставляющий нас говорить. Характер

этого «толчка» зависит от ряда причин, а одним из важнейших факторов является мотив РД.

Предполагается, что только этот этап последовательно предваряет остальные, являясь как бы импульсом или «запуском» всего процесса речепроизводства, другие этапы реализуются почти одновременно. На данном этапе происходит возникновение потребности и формирование коммуникативного намерения. Коммуникативное намерение соотносимо только с содержанием РД, с его психологической ролью внутри деятельности как целого.

На этом этапе порождения высказывания говорящий знает только о чем, а не что говорить.

К конкретно-языковому оформлению высказывания и, в частности, к выбору языка, на котором будет осуществляться высказывание, речевое намерение отношения не имеет. Не имеет оно отношения и к степени отработанности РД (если мы имеем дело с речью на неродном языке). Все эти вопросы относятся к реализации речевого намерения.

В связи с этим при порождении высказывания на неродном языке также на этом этапе пока не происходит ничего, относящихся к элементам конкретного языка, поэтому, естественно, мы также ничего не можем говорить о роли и месте родного языка. Здесь мы считаем более важно, что обучение говорению на неродном языке и должно начинаться с приведения в действие механизма мотиваций. Она является одним из основных психологических факторов успешности овладения неродным языком. Немотивированное обучение РД снимает проблему «предмета» действия, лишает его психологического содержания.

Если в процессе обучения говорению на неродном языке учащиеся не испытывают потребности говорить, то это не создает готовность, что, в свою очередь, затрудняет создание языковой установки и актуализацию иноязычных средств. Если учащиеся не имеют четкого коммуникативного намерения, то они не могут осуществить адекватное ситуации смысловое членение фразы. Однако часто не учитывая, что учащиеся хотят или нет (испытывают потребность или нет), просто преподаватель заставляет их высказаться по теме или пересказать текст.

Преподаватель должен создать такую установку, чтобы потребность учащихся, встречаясь с предметом говорения, отвечающим их индивидуально-личностным и возрастным особенностям, становилась внутренним мотивом говорения на изучаемом языке.

4 – 2 – 2 Второй этап процесса речевого высказывания

Второй этап процесса речеобразования — это этап замысла (программы, плана) высказывания. Этап замысла речепроизводства образует и развертывает общий замысел говорящего, формируя смысловую канву, на основе которой в дальнейшем порождается речевое высказывание. Замысел—это самый общий нерасчлененный смысл, неосознаваемое построение некоторой схемы высказывания, которое существует обычно в неязыковом коде. Н.И.Жинкин называет его «предметно-изобразительным» или «кодом образов и схем», [Жинкин,1964 ; Жинкин, 1967]. Смысл — это отражение фрагмента действительности в сознании через призму того места, которое этот фрагмент действительности занимает в деятельности данного субъекта. Понятие смысла шире понятия значения, так как помимо «объективных» особенностей структуры деятельности, зависящих от предметно-ситуативной детерминации этой деятельности в ее структуре есть и «субъективные» особенности, детерминированные психологической спецификой самой этой деятельности. Эти смыслы привязаны к единицам кода внутреннего программирования.

Процесс последовательного формирования замысла направлен одновременно на номинацию, т. е. название того, о чем высказывает говорящий, и предикацию, т. е. установление связей типа «новое» — «данное». Замысел одновременно вопроцается как в пространственно-понятийной схеме, актуализирующей поле номинаций, так и в схеме временной развертки, актуализирующей поле предикации.

Пространственно-понятийная схема представляет собой «сетку»отношения понятий, актуализируемых, вызываемых внутренним образом предметных отношений действительности, который определен мотивом. Важно отметить, что этот этап речепроизводства актуализирует весь семантический комплекс и семантическое поле.

Под семантическим комплексом понимается связанность слов по любому принципу — ситуативной общности, отношения к общему родовому понятию и т. д. .

Одновременно с пространственно-понятийной схемой, создающей поле номинации, замысел реализуется и в схеме временной развертки. Схема временной развертки, с одной стороны, создает поле предикации, с другой — определяет последовательность или порядок следований понятийных комплексов развертывания мысли, т. е. логику событий действительности. Она включает в себя корреляты отдельных, особенно важных для высказывания компонентов — таких, как субъект, предикат или объект, причем в той мере, в какой их взаимоотношение существенно для будущего высказывания.

В данном этапе само речевое высказывание еще не появилось. Даже с его

содержательной стороной мы еще не имеем дела, поскольку еще не произведен отбор лексем. Здесь можно говорить только о программе речевого высказывания, об отборе и организации единиц субъективного «смыслового» кода.

4 — 2 — 3 Третий этап процесса речевого высказывания

Далее от этапа замысла, от внутренней программы мы переходим к этапу осуществления замысла, т. е. к реализации программы в языковом коде. Этап осуществления замысла, в свою очередь может быть представлен двумя фазами — фазами внутреннего оформления и внешнего оформления высказывания.

Если этап замысла может быть уподоблен устройству, программирующему грамматическое оформление свернутых, опорных форм слов, то фаза внутреннего оформления высказывания является собственно грамматическим развертыванием, грамматическим структурированием высказывания. В то же время на этой фазе происходит органическое объединение номинации и предикации. При этом одновременно включается две основные речевые операции: а) операция выбора слов из «памяти» носителя языка и б) операция построения из этих слов речевого целого.

Первым звеном конкретной грамматической и лексической реализации программы в нашем понимании будет переход от программы к некоторому набору опорных единиц. Здесь мы имеем дело, по-видимому, с такими элементами, которые еще не имеют ни развернутого звукового оформления, ни полной семантической характеристики. На этом этапе берутся главнейшие, минимальные признаки, ограничивающие достаточно широкий семантический класс и позволяющие при дальнейшем порождении выбирать внутри этого класса различные варианты. Здесь происходят минимальные семантические характеристики в объективном коде; предиктирующие элементы приписываются предиктируемым (опорным) в виде «дополнительных» семантических признаков.

Итак, в результате первого звена мы получаем набор единиц объективно-языкового кода (хотя и не обладающих полной семантической характеристикой), имеющих дополнительную семантическую нагрузку, соответствующую предиктирующим элементам программы (будущим прилагательным, глаголам и т. д.) и находящимся в определенном иерархическом отношении друг к другу. Мы будем дальше называть такие единицы предикативной парой.

Во втором звене внутри предикативной пары происходит, во-первых, распределение семантических признаков этой предикативной пары между ее членами, перекодирование «предикативной пары» в единицу или сочетание единиц соответствующего конкретного

языка. Очевидно, что такое распределение будет в разных языках различным.

Дальше происходит внутри предикативной пары линейаризация, т. е. установление того или иного порядка элементов внутри предикативной пары. При установлении порядка элементов имеется универсальная тенденция к абсолютной препозиции субъекта высказывания. Здесь отдельным словам (эквивалентам слов) еще не приписаны грамматические признаки.

На следующем третьем звене происходит конкретная лексико-грамматическая характеристика высказывания в ходе движения по нему в линейной последовательности — слева направо. Этот процесс начинается с того, что исходному элементу приписываются все недостающие ему для полной языковой характеристики параметры :

- а) содержательно-грамматическая характеристика места в общей синтаксической схеме предложения (грамматическая субъектность, грамматическая объектность и т. д.) ;
- б) конкретно-морфологическая реализация места в общей схеме плюс синтаксически нерелевантные грамматические признаки ;
- в) полный набор семантических признаков ;
- г) полный набор акустико-артикуляционных (или графических и т. п.) признаков.

Теперь мы имеем некоторую семантико-синтаксическую структуру, т. е. нами выбраны слова, которые мы должны произнести. Этим словам приписаны семантические или ассоциативные, в одной стороны, и звуковые, с другой стороны, характеристики. В то же время мы имеем тот код, на основе которого, собственно, происходит процесс моторного программирования. Моторное программирование высказывания идет параллельно с реализацией программы, и за ним следует его реализация, т. е. внешнее оформление высказывания. Это код слогов и их элементов. Звуковые признаки приписываются слогам, а не звукам или фонемам. Моторная программа может быть различной по характеру. С одной стороны, это может быть специфическая, релевантная для смысла высказывания моторная характеристика, скажем, интонационная организация синтагм. С другой стороны, это может быть нерелевантная для смысла высказывания, но релевантная для выбора слов моторная характеристика ; такой характеристикой, например, в поэтической речи является ее ритмическая структура. Наконец, это может быть моторная характеристика, релевантная только с точки зрения реализации моторной программы : это темп речи.

Итак, моторная программа складывается из признаков, приписанных компонентам слогов, слогам и последовательностям слогов. Здесь мы не имеем пока ничего похожего на звуки или фонемы, да и самого звучания мы, конечно, пока не имеем.

Что касается реализации моторной программы, т. е. фазы внешнего оформления высказывания, то она не будет объектом нашего рассмотрения, так как она с достаточной полнотой описана в работе И. А. Зимней.

Здесь только отметим, что организацию артикуляционной программы характеризует разрешающая способность оперативной памяти на удержание и развертывание единиц этой артикуляционной программы. Экспериментально было показано, что артикуляционная программа высказывания объединяет, как правило, 7 ± 2 слога, т. е. 3 – 4 двусложных слова в пределах синтагмы [Чистович, 1965, с. 113].

4 – 2 – 4 Четвертый этап процесса речевого высказывания

Особое место в речевой деятельности занимает механизм обратной связи, и в частности слухового контроля.

Благодаря эффекту обратной связи РД становится регулируемым и самоуправляемым. Обратная связь, обеспечивающая поступление информации о процессе и результате выполнения программируемого РД, осуществляется преимущественно в виде слухового контроля. Явно, что производство РД осуществляется многоуровневым управлением, а обратная связь по всем каналам служит подтверждением текущего выполнения программы. Упроченное действие становится условием выполнения другого, более сложного действия и переходит на уровень операции, т. е. как бы техники выполнения РД.

Говорящий, слыша себя, контролирует все звенья процесса речевого высказывания в самом процессе говорения.

< 5 > Психологические механизмы речевого высказывания и сопоставление их проявления в процессе высказывания на родном и неродном языках.

5 – 0

Рассмотрев выше психологическую схему процесса речевого высказывания, теперь мы остановимся на подробном анализе механизмов каждого этапа РД.

РД человека обуславливается сложным взаимодействием функционирования внимания,

восприятия, мышления, памяти, которые выступают в качестве общефункциональных психологических механизмов этого действия. В анализе механизма РД в целом будем основываться на концепции Н. И. Жинкина [Жинкин, 1958].

Как уже отмечалось, практика обучения неродному языку показывает, что речевой механизм, сформированный на родном языке, не функционирует на том же уровне в условиях овладения иноязычным РД. В начале обучения неродному языку человек, как правило, удерживает в памяти меньшее количество иноязычных слов, чем слов родного языка, медленнее осмысляет иноязычное сообщение, менее явно выявляет механизм упреждения и т. д. Естественно предположить, что овладение новым иноязычным действием означает, что говорящий как-то «прилаживает», а может быть, и заново формирует определенные звенья и уровни этого сложного многостороннего речевого механизма. Соответственно, возникает необходимость более четкого и полного представления всей совокупности входящих в речевой механизм звеньев, уровней самих психологических механизмов, а также установления характера их внутренней взаимосвязи и взаимодействия в процессе РД.

5 — 1 Психологические механизмы на I этапе процесса речевого высказывания

Рассмотрим теперь, как проявляются речевые механизмы на каждом этапе.

Основным начальным механизмом говорения является приведение в действие мотивации, т. е. реализация этапа мотивации деятельности. Механизм мотивации говорения глубоко интимен, индивидуален, не расчленим, непосредственно не управляем.

5 — 2 Психологические механизмы на II и III этапе процесса речевого высказывания

В качестве механизмов этапа замысла и этапа осуществления замысла выступают как общефункциональные механизмы опережающее отражение, осмысление, оперативная и постоянная память, так и основывающиеся на общефункциональных специфически речевые механизмы, например отбор слов, составление сообщения, эквивалентные замены, грамматическое структурирование и фонационные механизмы (т. е. механизмы звукообразования).

На этапе замысла на основе этих общефункциональных механизмов функционирует механизм предметно-логического плана высказывания (в совокупности таких действий, как, например, определение предмета высказывания, установление и регулирование его

логической последовательности и др.). Действие механизмов предметно-логического плана, сформированных на родном языке, может быть непосредственно включено в говорение на неродном языке. Здесь наблюдается полный перенос характера функционирования этих механизмов с родного на неродной язык. Так, если учащиеся умеют выделять главное и подчинять ему детали в изложении мысли на родном языке, то это же умение реализуется и на неродном языке.

В качестве механизмов внутреннего оформления высказывания этапа осуществления замысла выступают операции отбора слов, сравнения, сопоставления сообщения, комбинирования, эквивалентных замен и грамматического структурирования. При обучении неродному языку эти механизмы, выработанные на родном языке, прилаживаются к оперированию процесса речепроизводства на новом языковом материале. Соответственно, чтобы довести все составляющие компоненты этих механизмов до ступени полностью сформированного навыка (навыки определяются нами как «закрепленные операции»), они должны получить коррекцию. Коррекция навыков, выработанных в процессе речи на родном языке, представляет достаточно большую трудность, которая сама по себе, стихийно не преодолевается обучаемым. Ее преодолеть можно только при помощи упражнений, специально направленных на отработку указанных операций.

Речевые механизмы внешнего оформления этапа осуществления замысла — фонационные механизмы. Эти механизмы при обучении иноязычному высказыванию функционируют по другим, отличным от родного языка программам (здесь под программой понимается последовательность моторных, слоговых команд на артикуляционные движения). То есть их навыки, выработанные на родном языке, должны быть заново сформированы. Почти все звенья и уровни действия фонационного механизма требуют специальных формирующих его функционирование упражнений, например дыхательных, ритмических, артикуляционных, интонационных и др.

5 — 3 Психологические механизмы на IV этапе процесса речевого высказывания

Теперь рассмотрим, как включить механизм обратной связи в речевое высказывание на неродном языке. Практика обучения неродному языку показывает, что учащиеся, говоря на неродном языке, не слышат и не исправляют свои ошибки. Следовательно, простого переноса действия механизма слухового контроля с говорения на родном языке на

говoreние на неродном языке не происходит.

Характер формирования слуховой обратной связи как регулятора развития говорения в обучении иноязычной речи подчеркивает связь внешнего управляющего воздействия преподавателя с внутренним управлением данным процессом самим говорящим.

< 6 > Один из самых оптимальных путей обучения неродному языку.

6 — 0

Рассуждая выше о характеристике последовательной модели механизмов речепроизводства, мы попытались показать, как проявляются и взаимодействуют общефункциональные речевые механизмы на каждом этапе процесса речепроизводства. Здесь отметим еще раз, что в этом процессе можно вычленить механизмы, характер функционирования которых универсален, не обусловлен особенностями данного конкретного языка, и механизмы, характер функционирования которых специфичен для данного языка. При обучении иноязычной речи первая группа механизмов, выработанных на родном языке, или должна быть лишь перенесена на новый языковой материал и актуализована на нем, или должна получить коррекцию, а вторая группа должна быть заново сформирована.

Вообще механизмы РД на родном и неродном языке одни и те же, отличаются они уровнем функционирования, степенью прилаживания к оперированию процесса речепроизводства на новых языковых материалах и особенностями организации артикуляционной и интонационной программ. В.Пенфильд отмечает, что «...механизм, который развивается в мозгу, — тот же, независимо от того, изучается ли один язык, два или больше»[Пенфильд, 1964, с. 233]. Тем не менее коррекция речевого механизма, выработанного на родном языке, в соответствии с условием оперирования речепроизводства в процессе овладения различными видами РД на изучаемом языке представляет достаточно большую трудность.

Коррекция навыков, выработанных в процессе речи на родном языке, как уже отмечалось в первой нашей работе (см. 3 — 4), предполагает психологический и лингвистический анализ явлений интерференции в различных ее аспектах (интерференция навыков и интерференция языковых систем; собственно интерференция, т. е. помехи, идущие от родного языка, и возможности переноса навыков, обусловленные близостью языков).

Иными словами, с одной стороны, эффективность процесса обучения иноязычной РД существенно зависит от степени и правильности использования механизма переноса, понимаемого как способность учитывать предшествующий опыт владения родным языком для организации РД на изучаемом языке. При этом отмечено, что чем лучше учащиеся владели языковой системой родного языка, тем успешнее осуществляется процесс развития навыков владения иноязычной речью. С другой стороны, чтобы преодолеть трудность коррекции, т.е. интерферирующее влияние родного языка на изучаемый, нужно предварительно проводить психологический анализ структуры и типологии РД на родном и изучаемом языках, на основе этого анализа — установить иерархию трудностей коррекции. А для учащихся нужно осознание различий между родным и изучаемым языками, которые представлены в результате выше указанного анализа.

Из сказанного следует, что для успешности обучения неродному языку самым оптимальным путем являются осознание и автоматизация коррекции функционирования механизмов, выработанных на родном языке. Это значит, что нужно осуществить смену правил перехода от программы к ее реализации в процессе порождения речевого высказывания.

Для того, чтобы осуществилась такая смена при обучении неродному языку, нужно произвести последовательное сопоставление функционирований речевых механизмов, производимых нами на разных этапах процесса осуществления программы РД. А сопоставление результатов порождения речевого высказывания, сопоставление текстов или результатов анализа текстов само по себе бесполезно для обучения, так как при таком сопоставлении совершенно игнорируют структуру РД.

6 — 1 Экспериментальное обучение свободным словосочетаниям русского языка как доказательство эффективности предлагаемого нами пути обучения неродному языку.

В конце этой работы мы хотели бы рассказать об одном эксперименте обучения свободным словосочетаниям русского языка, чтобы выявить эффективность при обучении неродному языку предварительного осознания учащимися результатов сопоставительного анализа психологической структуры РД на родном и изучаемом языках.

Слова, сочетаясь друг с другом, вступают в определенные отношения, «выражением которых является элементарная смысловая связь (межпонятийная связь)» [Зимняя, 1986, с. 55], отражающая существующие связи и отношения предметов и явлений реального мира. Элементарная смысловая связь основывается на том, что содержание обоих понятий

включает хотя бы один общий признак. Потенциальные возможности сочетаемости слова с другими словами уже заложены в содержании понятия, выражаемого данными словами.

Основным типом межпонятийной смысловой связи является предикативная связь, которая ранее других формируется в речевом развитии и составляет основу, ядерную модель порождения речевого высказывания.

Наряду с предикативной связью в структуре высказывания устанавливаются общедополнительные смысловые связи. Они раскрывают основную предикативную связь по линии конкретизации, уточнения, расширения или обобщения отражаемых в высказывании предметных связей реального мира [Фигуровский, 1961].

Если говорящий на родном языке в результате огромной речевой практики общения сам уясняет понятийное содержание употребляемых им слов, то при обучении сочетаемости слов неродного языка, когда речевой опыт слишком мал, учащимся приходится проделывать огромную работу, и мы полагаем, что в таком случае необходимо проводить на занятиях следующие приемы :

- 1) разъяснение, толкование самих понятий, выражаемых словами изучаемого языка ;
- 2) анализ смысловых связей ;
- 3) раскрытие особенностей их проявления в родном и изучаемом языках.

Поскольку элементарная смысловая связь как межпонятийное соответствие и более сложные смысловые связи устанавливаются говорящим в самом процессе говорения, вышеуказанные три приема в процессе обучения говорению на изучаемом языке в совокупности способствуют выработке у учащихся механизмов установления смысловых связей. В процессе речепроизводства как механизм установления смысловых связей функционирует механизм осмысления, являющегося, как уже отмечалось выше, одним из общефункциональных механизмов говорения. Следовательно, можно полагать, что для успешности обучения сочетаемости слов неродного языка оптимальным путем являются осознание учащимися самого процесса функционирования механизмов осмысления и особенностей их проявления в процессе речепроизводства на родном и изучаемом языках на основе последовательного их сопоставления.

Гипотезой нашего экспериментального обучения послужило предположение, что целенаправленное обучение свободной сочетаемости слов русского языка на основе осознания учащимися механизмов установления смысловых связей — механизмов

осмысления в процессе говорения на русском и японском языках будет способствовать автоматизации коррекции функционирования этого механизма, выработанного в процессе усвоения родного (японского) языка.

Объектом экспериментального обучения выступают различные словосочетания, в состав которых входит глагол, так как для преподавания языка наибольшую трудность и вместе с тем наибольшую важность представляет сочетаемость глаголов и вместе с тем наибольшую важность представляет сочетаемость глаголов. Глагол — организующий центр предложения, он связан с подлежащими, дополнениями, обстоятельствами. Изучение глагольной сочетаемости необходимо как для правильной организации предложения в целом, так и для уяснения и точного употребления самих глаголов.

Что касается лингвистической основы свободного словосочетания, по общепринятому мнению, свободные словосочетания отличаются от фразеологических единиц тем, что в них значение целого равно сумме значений компонентов; во фразеологических единицах это равенство не имеет места. Фразеологические единицы существуют в языке в готовом виде, их значение полностью или частично переосмыслено, подмена компонентов в них невозможна.

Также важным для предлагаемого эксперимента явилось разграничение сочетаемости и валентности. Сочетаемость указывает на возможность соединения глагола с любыми другими словами. А под валентностью нами понимаются такие сочетаемости слова, которые присоединяют к нему синтаксически зависимые слова и каждой из которых соответствует переменная в толковании его значения [Апресян, 1974, с. 120]. То есть валентность вытекает непосредственно из лексического значения слова, характеризуют его как конкретную отличную от других лексическую единицу.

Существуют такие сочетаемости слова, которые не основываются на его валентности. В таком случае в словосочетаниях реализуется не валентность слова, его чисто грамматическая способность подчинять другие формы. Например, к глаголам как представителям, обозначающим понятия «действие» или «состояние», присоединяются словоформы с причинным, местным, временным и целевым значениями.

При этом морфологическое оформление этих слов неидиоматично, более или менее стандартно (причинное значение — *потому что, из-за* S род). Напротив, валентностей у большинства слов немного (обычно до четырех), и их морфологическое выражение часто идиоматично, т. е. зависит не только от содержания валентности, но и от того слова, которому она принадлежит (ср. выражение объектной валентности — *влиять на что и сказываться на чем, заниматься чем и работать над чем* и т. д.) [Оно, 1987, с. 37–40].

Наше экспериментальное обучение состояло из двух частей.

- 1) Первая часть была направлена на выработку у учащихся осознание механизма сочетаемости слов безотносительно к конкретному языковому материалу русского языка, и была направлена на определение понятия, его объема, содержания на материале японского языка, показа, какие понятия могут и, если могут, то почему, сочетаться друг с другом. Затем учащиеся сами учились устанавливать смысловые связи между понятиями. Таким образом, формировался механизм сочетаемости слов.
- 2) Вторая часть была направлена на раскрытие сочетаемости конкретного языкового материала. эта часть включала следующие последовательные пути :
 - а) раскрытие сущности понятий как совокупности существенных признаков глаголов (точнее одного ЛСВ глаголов), и их видовой принадлежности ;
 - б) определение количества валентностей глаголов и синтаксического статуса актантов (субъект, объект, адресат, цель, время, место и т. д.) ;
 - в) определение морфологической формы — т. е. информация о части речи, предложно-падежной форме актантов глаголов ;
 - г) рассмотрение семантики актантов глаголов (валентность может реализоваться либо какими-то определенными словами, в значениях которых нельзя усмотреть никакого общего семантического признака, либо словами, которые имеют какие-то определенные общие семантические признаки) ;
 - д) раскрытие обязательности и факультативности актантов глаголов. Одни актанты могут быть совершенно необходимы (без них глагол лишается полноты предикации), а другие могут и опускаться (*Он читает книгу — Он читает*).

Объектом обучения послужили глаголы в количестве 71. Были взяты глаголы, объемы валентностей которых были разные (от одновалентных до пятивалентных глаголов). Например, глагол *расти* является одновалентным (субъект), *влиять* — двувалентным (субъект, объект (*на что*)), *хвалить* — четырехвалентным (субъект, объект (*кого/что*), мотивировка (*за что*), адресат (*кому*)), *прибывать* — пятивалентным (субъект, объект (*что*), конечная точка (*к чему*), инструмент (*с чем*) и средство (*чем*)).

Обучение конкретным свободным словосочетаниям каждого из этих глаголов,

проводилось по следующей модели :

- 1) Первый этап включает работу над основной синтаксической структурой глаголов. Здесь включаются все вышеуказанные последовательные пути а) — д). При этом если глагол являлся многовалентным, мы принимали путь постепенного расширения валентностей. Упражнениями, характерными для первого этапа, являлись : составление словосочетаний из предложенных преподавателем глаголов, заполнение пропусков, заканчивание предложений и т. д.
- 2) Второй этап предполагал работу над одновременным расширением всех валентностей глаголов. На данном этапе, наряду с упражнениями, использующимися на первом этапе, проводились упражнения типа : ответы на вопросы преподавателя в форме диалога, пересказ учащимися прочитанного текста.
- 3) Третий этап состоит в одновременном расширении всех валентностей глаголов на уровне сложного предложения. После этого этапа перед учащимися ставилась задача рассказа по теме каждого урока.

Испытуемыми нашего экспериментального обучения были студенты группы Б второго курса отделения русского языка Осацкого государственного института иностранных языков. Обучение продолжалось три месяца (апрель—июнь) учебного 1990 года, что составило 11 учебных часов.

Контрольную группу составили студенты группы А второго курса. В этой группе вместо экспериментального обучения проводились обычные занятия, где семантизация слов проводилась, в основном, с помощью перевода. Это дало возможность сопоставить уровень сформированности умений и навыков правильно сочетать слова в высказывании после проведения экспериментального обучения.

С целью определения эффективности экспериментального обучения в контрольной и экспериментальной группах были проведены предэкспериментальное и постэкспериментальное тестирования.

Предэкспериментальное тестирование выявило почти одинаковый уровень языковой подготовки студентов экспериментальной и контрольной групп, причем оно выявило слабую языковую подготовку, которая проявилась в неправильном лексико-грамматическом оформлении иноязычного высказывания, малом количестве распространений.

Постэкспериментальное тестирование было направлено на выявление эффективности предложенного пути формирования у учащихся умения правильно комбинировать слова неродного языка.

Материал этих тестирований включал высказывание на одну из тем, входящих в программу по русскому языку в первом семестре: «Наша семья», «Наш дом», «Утром», «В университете» и т. д. Тестирования также включали перевод предложений с японского языка на русский.

Обработка данных, полученных в тестированиях, проводилась по следующим параметрам количественного и качественного анализа :

- 1) Общее количество высказываний ;
- 2) Количество распространенных высказываний ;
- 3) Характер и количество глагольных словосочетаний ;
- 4) Ошибочные действия в глагольных словосочетаниях.

Сопоставительные данные постэкспериментального тестирования для экспериментальной и контрольной групп выявляют статистически значимую разницу в общем количестве высказываний в пользу учащихся экспериментальной группы. Следует заметить, что количество высказываний в экспериментальной группы возрастает в 4 раза.

Таким образом, данные проведенных экспериментов выявили : большее количество высказываний у учащихся экспериментальной группы, большее количество распространенных предложений, большее количество глагольных словосочетаний, наличие большего количества сложных предложений.

Итак, общие результаты экспериментального обучения подтвердили правильность выдвинутой гипотезы и доказали достаточную эффективность и необходимость целенаправленного обучения глагольной сочетаемости на основе предварительного осознания учащимися результатов сопоставительного анализа психологической структуры РД на родном и изучаемом языках.

ЛИТЕРАТУРА

- Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. М., 1974.
- Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Под ред. А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии. М., 1956.
- Городилова Г. Г. Речевой опыт на родном языке при формировании навыков иностранной речи // Вопросы психолингвистики и преподавание русского языка как иностранного. М., 1971.
- Дорофеева Т. М. Синтаксические свойства слова в свете коммуникативных задач обучения // Сочетаемость слов и вопросы обучения русскому языку иностранцев: Сб. статей / Под ред. В. В. Морковкина. М., 1984.
- Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958.
- Он же. О кодовых переходах во внутренней речи // ВЯ. 1964, № 6.
- Он же. Внутренние коды языка и внешние коды речи «In hour Roman Jakobson». The Hague – Paris, 1967.
- Зимняя И. А. Речевой механизм в схеме порождения речи (применительно к задачам обучения иностранному языку) // Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских: Сб. статей / Под ред. А. А. Леонтьева и Н. Д. Зарубиной. М., 1977.
- Она же. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1985.
- Она же. Психология обучения неродному языку. М., 1989.
- Зимняя И. А., Леонтьев А. А. Психологические особенности овладения иностранным языком // Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы: Тезисы докладов. М., 1969.
- Игнатъева М. В. Учет родного языка учащихся в корректировочном пособии по лексике и грамматике // Русский язык за рубежом. 1980. № 3.
- Кацнельсон С. Д. Психология языка и речевое мышление. Л., 1972.
- Кашкурович Л. Г. О деятельном подходе к проблеме формирования искусственного билингвизма // Русский язык за рубежом. 1981. № 1.
- Китросская И. И. К исследованию роли и места переноса в речевой деятельности // Вопросы психолингвистики и преподавание русского языка как иностранного. М., 1971.
- Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.
- Он же. Важнейшие проблемы сопоставления русского языка и языков народов Востока // Тезисы докладов. «Актуальные проблемы преподавания русского языка в странах Азии и Африки, Среднего и Ближнего Востока». М., 1972.
- Он же. Речевая деятельность // Основы теории речевой деятельности / Под ред. А. А. Леонтьева. М., 1974.
- Он же. Содержательный аспект сопоставления русского и родного языка для целей обучения // Тезисы докладов VII зональной конференции прибалтийских республик «Учет специальности при обучении русскому языку в нац. вузе». Тарту, 1983.
- Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и сознание // «XVIII Международный психологический конгресс. Симпозиум 13. Мотивы и сознание в поведении человека». М., 1966.
- Он же. Проблемы развития психики. М., 1981.
- Леонтьев А. Н., Панов Д. Ю. Психология человека и технический прогресс // Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии. М., 1963.
- Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. М., 1975.
- Оно Р. Основные аспекты семантического анализа русских глаголов и их отражение в методике преподавания русского языка // Вестник русского отделения Осацкого государственного института

иностранных языков. 1987, №14.

Пенфильд В., Робертс Л. Речь и мозговые механизмы. Л., 1964.

Рябова Т. В. Механизм порождения речи по данным афазнологии // Вопросы порождения речи и обучения языку / Под ред. А. А. леонтьева, Т. В. Рябовой. М., 1967.

Фигуровский И. А. Синтаксис целого текста и ученические письменные работы. М., 1961.

Чистович Л. А. и др. Речь. Артикуляция и восприятие. М.-Л., 1965.

Austin J. How to do things with words. Cambridge, 1962.

Katz J.J., Fodor J.A. The structure of semantic theory // Language. v. 39, 1963, № 2.

Miller G.A. Some psychological studies of Grammar // American Psychologist. v. 20, 1965 № 1.

Miller G.A. and Isard S. Free recall of self-embedded English sentences // Information and Control. v. 7, 1964.

Osgood Ch. E. On understanding and creating sentences // American Psychologist. v. 18, 1963, №12.

Searle J. Speech acts. Cambridge, 1969.

Yngve V. A model and hypothesis for language structure // Proceeding of the American Philological Society. v. 104, 1960, № 5.

(1990. 9.18 受理)